

En utdanningsreforms møte med ulike skolekulturer og forståelsesrammer

Steinar Karstensen, Nina Aakernes

OsloMet - storbyuniversitetet

Kontakt: steinark@oslomet.no

Abstrakt

Hensikten med denne artikkelen er å bidra med kunnskap om hvordan ulike skolekulturer og yrkesfaglæreres ulike utdannings- og yrkesbakgrunn har preget tolkningen av læreplanen i et nytt utdanningsprogram. Utdanningsreformer som er vedtatt på nasjonalt nivå fortolkes og gjennomføres i møte med den enkelte skoles eller lærerteams kultur og forståelsesramme. Det kan derfor utvikle seg ulike praksiser på skoler innenfor det samme utdanningsprogrammet. Artikkelen bygger på data fra gruppeintervjuer med lærerteam på vg1 informasjonsteknologi og medieproduksjon (IM) på fire utvalgte skoler. Utdanningsprogrammet er en nyetablering, men består også av elementer fra utdanningstilbudene IKT-servicefag og medieproduksjon/medier og kommunikasjon, som har sine tradisjoner, særegenheter og fellestrekk. Den teknologiske utviklingen vil kreve store omlegginger i yrkesopplæringen de kommende årene, og studien bidrar med kunnskap om hvilke forhold som preger enkeltlæreres og lærerteams møte med pågående omstillingsprosesser i yrkesopplæringen. Ved bruk av annen generasjons aktivitetsteori analyserer vi hvilke forhold som har hatt betydning for IM-avdelingenes møte med den nye læreplanen. Resultatene viser at lærernes utdanning, yrkesbakgrunn og tradisjoner i de tidligere utdanningsprogrammene har preget tolkningen av læreplanen. Imidlertid indikerer studien at samarbeidskulturen på den enkelte avdeling har vært mest avgjørende for hvordan lærerne har opplevd den første fasen av implementeringsarbeidet.

Emneord: Informasjonsteknologi og medieproduksjon, yrkesfag, utdanningsreform, implementering, aktivitetsteori

Innledning

Arbeidslivet er i stadig endring, blant annet på grunn av den teknologiske utviklingen. Fagfornyelsen i Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har som mål å tilpasse det yrkesfaglige opplæringstilbudet slik at det bedre imøtekommer behovene i arbeidslivet. Målet med fagfornyelsen i yrkesfag er å gi elevene en oppdatert og relevant kompetanse, slik at de kan møte kravene i arbeidslivet etter endt utdanning. Dette innebærer blant annet å sørge for at læreplanene og undervisningen i yrkesfagene er oppdatert og reflekterer de nyeste utviklingene i fagfeltet.

I følge Utdanningsdirektoratet (2021) er Informasjonsteknologi og medieproduksjon (IM) et helt nytt utdanningsprogram som er et barn av den teknologiske utviklingen. Å undersøke implementeringen av nye læreplaner i dette utdanningsprogrammet kan bidra med kunnskap om lærernes synspunkter og erfaringer med en pågående omstillingsprosess i yrkesopplæringen. Med implementering mener vi prosessen med å gjennomføre tiltak i praksisfeltet slik at intensjonen i vedtakene blir ivaretatt og får den ønskede effekten (Levin, 2004).

Den internasjonale litteraturen om reformprosesser i utdanningssektoren synliggjør kompleksiteten i implementeringen av reformer (for eksempel Elmore, 1995; Fullan, 2001; Honig, 2006; Levin, 2004). Implementeringen av en utdanningsreform kan forstås som et spill mellom de tre faktorene *policies, people and places* (Honig, 2006). *Policies* handler om målsetningen med reformen, og blant annet hvilke verktøy nasjonale myndigheter tar i bruk for å bidra til implementeringen. *People* henviser til de som reformen angår og skal sette den ut i livet, som de lokale skolemyndighetene, skoleledelse, lærere og elever. *Places* er det lokale organisasjonsnivået hvor reformen settes i verk og hvilke rådende kulturer og forståelser det er hos de lokale utdanningsmyndighetene, skolene og i de enkelte utdanningsprogram og lærerteam. Geografiske og demografiske forskjeller kan forklare ulikheter, men også yrkeskulturene i de ulike utdanningsprogrammene og skolekulturen på den enkelte skole har betydning for holdninger og forventninger til en skolereform, og hvordan den forstås og gjennomføres i praksis (Levin, 2004).

Yrkesfaglærerne står i det daglige arbeidet med å iverksette de vedtatte strukturendringer i fagfornyelsen. Deres forståelse av intensjonen med fagfornyelsen (LK20) og den nye læreplanen, samt hvordan reformen blir iverksatt på den enkelte skole, vil ha avgjørende betydning for den pågående omstillingsprosessen i yrkesopplæringen.

Denne studien er en oppfølging av en kvantitativ surveystudie blant programfaglærere på vg1 IM som ble gjennomført våren 2021 (Karstensen & Aakernes, 2021). Resultatene fra surveystudien (n=79) viste stor spredning i lærernes synspunkter på om yrkene burde ha felles vg1 eller ikke, hvor godt forberedt de var til oppstart av utdanningsprogrammet, om det hadde vært enkelt å komme fram til en felles forståelse av læreplanen og fokus for opplæringen, samt muligheter og utfordringer i samarbeidet mellom lærere med ulik yrke- og utdanningsbakgrunn. Analysen viste ingen signifikante forskjeller i svarene mellom lærere med henholdsvis medie- eller IKT-bakgrunn, lærere med ulik alder eller hvor lenge de hadde jobbet som yrkesfaglærere. Av anonymitetshensyn, kunne vi ikke sortere lærere på bakgrunn av hvilken skole de var ansatt ved, og den kvantitative studien ga derfor ikke svar på i hvilken grad forhold ved den enkelte skole hadde betydning for resultatene. For å få kunnskap om hvilke forhold som var avgjørende for lærernes ulike synspunkter på læreplanen og deres erfaringer fra det begynnende

implementeringsarbeidet, valgte vi derfor å gjennomføre gruppeintervjuer med lærerteam på fire utvalgte skoler sommer/høst 2021.

I denne artikkelen setter vi søkelys på hva som preger ulike lærerteams implementering av ny læreplan på vg1 IM skoleåret 2020/21. Artikkelen belyser følgende forskningsspørsmål:

Hvordan har ulike skolekulturer og forståelsesrammer preget den første fasen av implementeringen av læreplanen for vg1 informasjonsteknologi og medieproduksjon?

Ved bruk av annen generasjons aktivitetsteori (Engeström & Miettinen, 2012) som analyseverktøy undersøker vi hvordan lærerne er engasjert i det overordnede formålet i aktivitetssystemet (*objektet*) som er å implementere målsetningen med LK20 og gi et opplæringstilbud i overensstemmelse med kvalifikasjonskravene i IM-yrkene. Aktivitetsteorien har et begrepsapparat som gjør det mulig å beskrive, avdekke, forstå og håndtere motsigelser, og synliggjøre hvordan ulike motsigelser i aktivitetssystemet kan føre til forstyrrelser og konflikter, men også være en kilde til individuell og kollektiv læring og utvikling av aktivitetssystemet (Engeström, 2001).

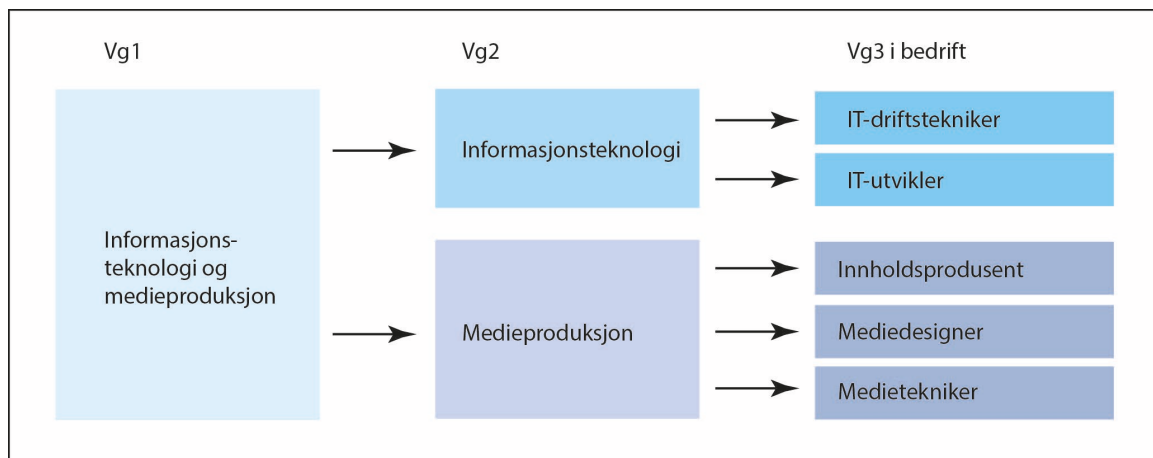
I det følgende presenterer vi utdanningsprogrammet IM, før tidligere forskning på implementering av utdanningsreformer gjennomgås. Deretter følger et kapittel hvor vi redegjør for aktivitetsteorien og hvordan vi anvender begrepsapparatet i artikkelen. I metoddelen redegjør vi for forskningstilnærmingen og hvordan vi har kommet fram til analysekategoriene. Deretter følger resultatkapittelet som er strukturert etter disse kategoriene. Avslutningsvis drøftes resultatene i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Vi avslutter med en oppsummering hvor vi også redegjør for studiens begrensninger og nye forskningsbehov.

Utdanningsprogrammet IM

Målsetningen med opprettelsen av utdanningsprogram for informasjonsteknologi og medieproduksjon (IM) er å møte endrede kompetansebehov og et forventet behov for faglært arbeidskraft med en kombinasjon av kompetanse i teknologi, kommunikasjon og design (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elevene skal lære brukerstøtte, nettverk, IT-sikkerhet og programmering, innholdsformidling, historiefortelling, foto, film og visuell kommunikasjon.

Utdanningsprogrammet leder fram til fem ulike fagbrev/yrkesbeskrivelser (Utdanningsdirektoratet, 2021). Disse er: IT-driftstekniker som arbeider med drift av IT-systemer, IT-utvikler som arbeider med koding, programmering og utvikling av IT-systemer, innholdsprodusent som arbeider med utforming av digitalt innhold som for eksempel stillbilder, levende bilder og lydopptak, mediedesigner som arbeider med grafisk design for papir og digitale flater og medietekniker som arbeider med film- og TV-produksjon og teknisk utstyr ved konferanser og kulturarrangementer. Verken yrkesbetegnelsene eller læreplanene for vg3 var klare ved oppstart av vg1 høsten 2020.

Figur 1 viser strukturen i det nye utdanningsprogrammet. Selv om de fem fagbrevområdene (vg3 i bedrift) er nyetableringer, vil en finne elementer fra det tidligere IKT-servicefag i IT-driftstekniker, det tidligere fotografefaget i innholdsprodusentfaget, og mediedesignfaget har mye til felles med det tidligere mediegrafikerfaget.



Figur 1. Programområde for informasjonsteknologi og medieproduksjon

At IM på den ene siden en nyetablering og på den annen side består av elementer fra utdanningstilbudene IKT-servicefag og medieproduksjon/medier og kommunikasjon, preger læreplanen for vg1. I kjerneelementene i læreplanen og i de tre programfagene *produksjon og historiefortelling*, *teknologiforståelse* og *konseptutvikling*, finner en temaer og kompetansemål som er nye og i tråd med utviklingen innenfor fagområdene, og også temaer og kompetansemål som har likheter med de «gamle» læreplanene. Læreplanen inneholder en kombinasjon av kompetansemål som er spesifikt rettet inn mot enkelte yrker, og kompetansemål som beskriver som «yrkesnøytrale» (Spetalen, 2022, s. 84), dvs. at de kan tilpasses og fungere godt for alle yrker utdanningsprogrammet leder til.

Forskning på implementering av utdanningsreformer

I forskningsgjennomgangen legger vi vekt på å presentere forskning som bidrar til å belyse kompleksiteten i iverksettelse av utdanningsreformer, hvordan ulike skolekulturer preger implementeringsarbeidet, samt skolelederes rolle. Videre presenteres noe forskning som bidrar til å synliggjøre hvordan yrkesbakgrunn og tradisjoner i ulike yrkesfag kan prege yrkesfaglæreres arbeid med læreplaner.

Forskning på implementering av utdanningsreformer viser at det er vanskelig å endre etablerte institusjoner, og derfor blir ikke konsekvensene av reformene alltid slik som det er planlagt eller forventet (Levin, 2004). En av utfordring med reformimplementeringen er at de som planlegger reformene ikke kjenner de ulike lokale kontekstene og hvilke muligheter og hindringer det er for å gjennomføre reformene etter intensjonene (Sarason, 1990, s. 122). Lokale rammebetingelsene som økonomi, tilgang på lokaler og utstyr og ledelsen tilrettelegging, er avgjørende faktorer i implementeringsprosessen (Honig, 2006; Levin, 2004). Det vil oppstå utfordringer hvis skolene ikke har det nødvendige utstyret til å oppfylle intensjonene i læreplanene, eller hvis det ikke blir satt av tid til samarbeid om læreplantolkning og undervisningsplanlegging.

En annen utfordring er at utdanningsreformer sjelden er entydige og klare (Levin, 2004). Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006 (LK06) synliggjør at dokumenter som er åpne for tolkning og uklare retningslinjer for hvordan det skal handles lokalt, fører til ulikheter i tolkning av

intensjonene og lokale forskjeller i implementeringsarbeidet (Nordenbo, 2013; Sivesind, 2012; Aarkrog & Bang, 2012). De store regionale forskjellene i den norske yrkesopplæringen kan ses i sammenheng med dette (Nordenbo, 2012; Aarkrog & Bang, 2012). Store forskjeller i opplæringen mellom skolene, kan både være en utfordring og en styrke. Det kan styrke en reformprosess at de som skal realisere reformen har frihet i tolkning og implementering (Nordenbo, 2012).

En tredje utfordring i implementeringsarbeidet er at skoler er institusjoner med påfallende stabile strukturer, og med en kultur som har vist seg motstandsdyktig mot endringer som ikke passer inn i institusjonens egen dynamikk (Cole, 2010; Levin, 2004). Skolekultur defineres både som en overordnet kultur med egne verdier og normer, i tillegg defineres også avdelinger og lærerteam som er engasjert i felles aktiviteter som en egen kultur (Cole, 2010, s. 461). Endringer i læreplaner og fag utfordrer lærernes eksisterende praksis og kan føre til at de blir usikre på egen profesjonelle identitet (Beijaard, 1995; Day, 2002). Dette innebærer at lærerne ønsker å ha kontroll over hvordan reformen skal gjennomføres i undervisningspraksisen, og at mangel på kontroll vil føre til misnøye og motstand blant lærerne (Ballet & Kelchtermans, 2008). Videre, innebærer implementering av utdanningsreformer økt arbeidsbyrde for lærerne, og en vellykket implementering er derfor avhengig av at lærerne ser hensikten med reformen, og identifiserer seg med målene (Day, 2002).

Politisk vedtatte utdanningsreformen påvirkes og formes i et samspill mellom enkeltindividers, ulike lærerteams og skolers historie og forståelsesramme (Levin, 2004). Dette innebærer at det er de lokale aktørene som konkretiserer og kan omskape reformen i tråd med sin forståelse og de lokale rammefaktorene. Lærere kan derfor ikke ses på som mottakere av en ferdig definert utdanningsreform som de så skal sette i verk etter de vedtatte intensjonene. For å forstå hvordan utdanningsreformer spiller seg ut, må lærerne ses på som hovedaktører i implementeringsprosessen (Hargreaves, 2001; Levin, 2004).

Skoleledere er sentrale aktører i arbeidet med å legge til rette for å tilpasse reformer til lokale forhold og samarbeide med lærerne om å finne det lokale handlingsrommet (Kirkerud, 2021). Skoleutvikling og iverksettelsen av skolereformer preges av skoleledernes evne til å skape demokratiske medarbeiderdrevne prosesser (Blossing & Ekholm, 2008). Velfungerende team hvor det legges til rette for diskusjoner og kollagasamarbeid spiller en viktig rolle i implementeringsprosessen (van den Berg et al., 2000). Det er imidlertid en forutsetning at samarbeidet finner en balanse mellom kollegialitet og samarbeid på den ene siden og autonomi for enkeltindividene på den andre (van den Berg & Slegers, 1996). I denne type endringsarbeid er tidsressurs avgjørende, og det er vesentlig at skoleledelsen setter av tid til, både til individuelt endringsarbeid og kollagasamarbeid i implementeringsprosessen (Ballet & Kelchtermans, 2008). LK20 vektlegger felles forståelse og beslutninger om felles praksis i profesjonsfaglige læringsfellesskap, noe som betyr at skoleledere har fått et utvidet ansvar for å legge til rette for det lokale læreplanarbeidet (Ballangrud, 2022). Dette ansvaret innebærer blant annet å lede og å tilrettelegge for samarbeid (s. 27).

En viktig faktor for hvordan læreplaner i yrkesopplæringen tolkes og iverksettes, er lærernes yrkesbakgrunn (Dahlback et al., 2015; Olsen & Reegård, 2013). Hvilke fag lærerne underviser i vil prege deres profesjonelle identitet og synet på målet for opplæringen (Beijaard, 1995; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). Også deres holdninger til reformer vil være preget av deres

yrkesbakgrunn, praksis og tradisjoner i utdanningsprogrammet de er tilknyttet (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009, 2011). I hvilken grad de ulike lærefagene er forankret i tydelige yrkesfaglige strukturer i arbeidslivet preger også lærernes forståelse av læreplaner og gjennomføring av opplæringen (Olsen & Reegård, 2013). I utdanningsprogram med svakere kobling til etablerte yrker har ofte ikke lærerne yrkesbakgrunn fra fagbrevområdene utdanningen leder fram mot. Dette kan føre til usikkerhet rundt hvordan læreplanen skal tolkes og iverksettes for å oppnå en yrkesrelevant opplæring.

Det kan være utfordrende å evaluere utdanningsreformer fordi det er vanskelig å skille mellom endringer som er en direkte følge av reformen, og endringer som henger sammen med hendelser og samfunnsutviklingen i den samme perioden (Olsen et al., 2013). Skoleåret 2020/21 var flere skoler rammet av delvis nedstengning og gjennomførte deler av undervisningen digitalt på grunn av covid-19-pandemien. Ifølge første delrapport fra evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag (LK20) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har pandemien svekket yrkesfaglærernes mulighet til forberedelse av fagfornyelsen gjennom samarbeid i de faglige nettverkene, samt svekket samarbeidet mellom skole og bedrift (Aakernes et al., 2022). Ut over dette, vet vi foreløpig lite om hvordan pandemien har påvirket den første fasen av implementeringsarbeidet i LK20

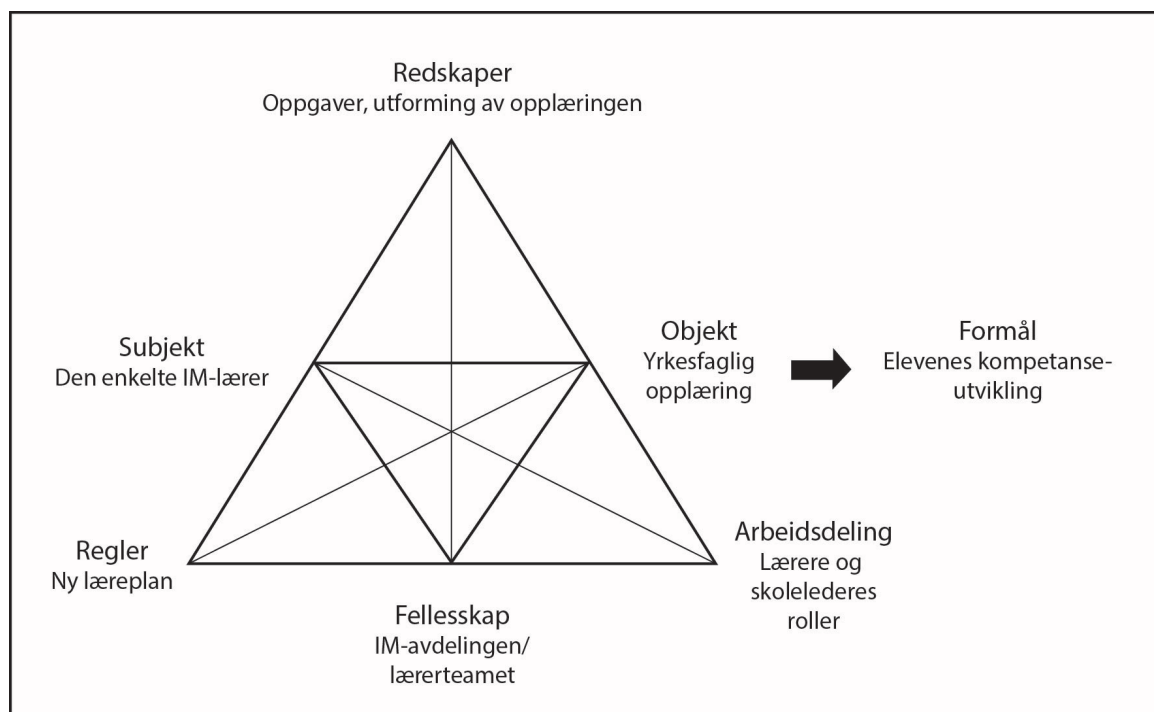
Oppsummert viser forskningen på utdanningsreformer at reformene skal gjennomføres i spesifikke kontekster med sine rammebetingelser, og av ulike aktører med individuelle og kollektive interesser og forståelsesrammer. Videre er endringsprosesser i skolen komplekse og tidkrevende, og det er derfor nødvendig å ha et langsiktig perspektiv på reformarbeid (Blossing & Ekholm, 2008; Levin, 2004).

Teoretisk rammeverk

Annen generasjons aktivitetsteori (Engeström, 2012) har et begrepsapparat som gjør det mulig å beskrive, avdekke, forstå og håndtere motsigelser, og er derfor brukt som analyseverktøy i artikkelen. IKT og medieproduksjon har vært to adskilte utdanningstilbud som har utdannet til yrker med ulike kompetansebehov. Opprettelsen av det nye utdanningsprogrammet innebærer at det skal skapes et nytt vg1 som forener disse tidligere utdanningene, og samtidig være en nyskaping som kan møte endrede behov i arbeidsmarkedet. Gjennom å anvende aktivitetsteorien som analyseverktøy, undersøker vi hvordan enkeltlærere og lærerteam er engasjert i å skape det nye utdanningsprogrammet, og hvordan sosiale og materielle strukturer og individuelle og kollektive handlinger gjensidig påvirker hverandre (Engeström & Sannino, 2010).

I vår framstilling av aktivitetssystemet, figur 2, er den enkelte IM-lærer *subjektet* og lærerteamet/avdelingen er *fellesskapet*. Lærerne er individuelt og kollektivt engasjert i det overordnede formålet med aktiviteten – *objektet*. Objektet og formålet i denne sammenheng er den yrkesfaglig opplæring i samsvar med LK20 for IM, og elevenes kompetanseutvikling. Dette innebærer at opplæringen må være i samsvar med kvalifikasjonskravene i yrkene utdanningsprogrammet leder fram mot. Formålet oppnås ved hjelp av individuelle og kollektive *medierte handlinger*, eller bruk av redskaper. I vår analyse velger vi å definere redskaper som utforming av opplæringen. Dvs. hvordan undervisningen gjennomføres og hvilke elevaktiviteter

som brukes i opplæringen. *Regler* har vi definert som læreplanen for vg1 (LK20). Den siste kategorien er *arbeidsdeling*, dvs. arbeidsdelingen mellom lærerne på avdelingen og skoleleders rolle og innflytelse.



Figur 2. Vår versjon av aktivitetssystemet vg1 IM etter Engeström (2012)

Aktiviteten skapes gjennom samspill og gjensidig påvirkning mellom kategoriene i aktivitetssystemet (Engeström & Miettinen, 2012). I og med at de enkelte kategoriene ikke er statiske vil endringene skje i en dynamisk prosess hvor endringer i en kategori påvirker helheten, noe som igjen fører til endringer i andre kategorier. Videre, synliggjør aktivitetsteorien hvordan endring og utvikling skjer i en gjensidig påvirkning av historiske samfunnsmessige forhold og av den lokale konteksten (s. 9). Dette innebærer at den enkelte lærers handlinger er uløselig knyttet til utviklingen og det overordnede formålet med aktiviteten. På den annen side er ikke dette en enveisprosess som kun påvirker individet. Gjennom medierte handlinger vil enkeltindivider påvirke og omforme sine sosiale omgivelser, som i vår analyse vil være lærerteamet/avdelingen og den felles aktiviteten, som igjen vil utvikle utdanningsprogrammet. Derfor kan aktivitetsteorien som analyseverktøy belyse hvordan gjensidige påvirkningsprosesser mellom kategoriene i aktivitetssystemet preger konstruksjonen av objektet.

I aktivitetsteorien ses dialektiske motsigelser som en kilde til forandring og utvikling (Engeström, 2001). Det er viktig å understreke at motsigelser ikke er det samme som problemer og konflikter, men er strukturelle spenninger innad i, eller mellom ulike aktivitetssystemer (s. 136). Imidlertid kan motsigelsene *manifestere seg* som forstyrrelser og konflikter, i tillegg til lokal innovasjon (Engeström & Sannino, 2010). Motsigelsene kan finnes innad i de enkelte kategoriene eller mellom to eller flere kategorier i aktivitetssystemet (s. 7). Vg1 IM kan ses som et nytt aktivitetssystem som historisk bygger på de *gamle* aktivitetssystemene IKT-servicefag og

medieproduksjon/medier og kommunikasjon. Tidligere konvensjoner og arbeidsmåter vil derfor ha betydning for den nye aktiviteten, noe som innebærer at det kan være motsigelser mellom den nye aktiviteten og handlemåter og organisering fra de *gamle* aktivitetssystemene. Disse motsigelsene kan manifestere seg for eksempel i ulike tolkninger av læreplanen. Til slutt kan det være motsigelser mellom ett aktivitetssystem og andre aktivitetssystemer som har det samme formålet, i dette tilfellet den yrkesfaglige opplæringen av IM-elevne. Bedrifter hvor elevene kan ha arbeidspraksis i yrkesfaglig fordypning (YFF) og som kan være framtidige læreplaner representerer dermed andre aktivitetssystemer. En motsigelse mellom aktivitetssystemet skole og bedrift kan være ulike forventninger til elevenes oppnådde kompetanse etter vg1.

IM-lærerne skal utvikle et nytt objekt, noe som innebærer at de må lære noe som er ukjent og som skapes og utvikles gjennom deres nye kollektive aktivitet (Engeström & Sannino, 2010). Dette defineres som *ekspansiv læring* (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2010). I og med at den nye aktiviteten bærer med seg trekk fra *de gamle* aktivitetssystemene, vil det være dialektiske motsigelser mellom kontinuitet og endring og mellom transformasjon og reproduksjon (Engeström & Miettinen, 2012). Begrepssettet *internalisering og eksternalisering* vil være til stede i IM-lærernes prosess med å lære og utvikle den nye aktiviteten. Internalisering innebærer at enkeltindivider tar til seg kunnskap og sosialiseres inn i en rådende praksis, eksternalisering innebærer at det fremmes nye ideer og forslag til løsninger (s. 10). Dette betyr at i konstruksjonen av det nye aktivitetssystemet må lærerne finne en balansegang mellom internalisering og eksternalisering.

Metode

Dette er en kvalitativ oppfølging av en surveystudie blant programfaglærere på vg1 IM som ble gjennomført våren 2021 (Karstensen & Aakernes, 2021). Forskningsdesignet er inspirert av det som Tashakkori et al. (2020) beskriver som et *sekvensielt mixed methods design*, hvor den kvantitative delen av studien følges opp med kvalitative intervjuer som har til hensikt å bidra med utdypende forklaringer på de kvantitative resultatene. Resultatene fra surveystudien viste at det var interessant å undersøke hvordan forholdene ved den enkelte IM-avdeling kunne påvirke lærernes opplevelser av møtet med de nye læreplanene, derfor gjorde vi et utvalg av skoler som Patton (2015) beskriver som formålstjenlig [*purposive*]. Vi valgte fire skoler som var ulike med tanke på hvilke utdanningsprogram de hadde tilbudt tidligere, og dermed hvilke tradisjoner de kunne bygge videre på. Skolene hadde også variasjon i størrelse på IM-avdelingen og lå i fire ulike fylker. Rekrutteringen av skoler ble gjort gjennom kontakt med avdelingslederne eller direkte med lærerteamene basert på kontaktinformasjon fra surveystudien.

Tabell 1. Oversikt over deltakerne i de kvalitative gruppeintervjuene (N=11)

	Tidligere utdanningsprogram	Deltakere
Skole A	Ingen	R1, R2
Skole B	Medieproduksjon og IKT-Servicefag	R3, R4, R5
Skole C	Medier og kommunikasjon (studieforberedende)	R6, R7, R8
Skole D	Medieproduksjon	R9, R10, R11

De tre skolene som tidligere hadde hatt medieproduksjon/medier og kommunikasjon og IKT-servicefag, hadde også disse tilbudene da vi gjennomførte intervjuene. De fleste lærerne underviste både på IM og i andre klasser. Av anonymitetshensyn oppgir vi ikke hvor i landet skolene ligger, eller alder og kjønn på intervjudeltakerne. Det kommer imidlertid fram i resultatkapittelet at det er aldersspredning blant deltakerne, i og med at noen er nyutdannet og at andre har lang erfaring både som lærere og fra tidligere yrkesliv.

Vi utformet en tematisk intervjuguide på bakgrunn av resultatene fra surveystudien, samt med utgangspunkt i aktivitetsteorien og norsk og internasjonal forskningslitteratur om reformimplementering i utdanningssektoren. Ved å se på den enkelte IM-avdeling som et aktivitetssystem, ønsket vi å samle data som kunne belyse hvordan motsigelser i aktivitetssystemet preget lærernes opplevelser av den første fasen av implementeringsarbeidet. Intervjuguiden la hovedvekten på spørsmål som kunne belyse lærernes erfaringer med samarbeid på avdelingen, skoleledelsens tilrettelegging, forberedelsene til innføringen av det nye utdanningsprogrammet, og hvordan lærernes utdanning og yrkesbakgrunn påvirket deres synspunkter på læreplanen og opplæring. Guiden inneholdt også temaer som organisering av opplæringen, utviklingen innenfor fagområdet, tilgangen på utstyr og spesialrom, samt lærernes utdanning og yrkesbakgrunn.

Vi gjennomførte gruppeintervjuene i tidsrommet mai til september 2021. Intervjuene ble gjennomført via Zoom og varte ca 60 minutter og det ble gjort lydopptak for senere analyse. Rekkefølge og formulering av spørsmålene skjedde i interaksjon med intervjudeltakerne, en tilnærming som Patton kaller *interview guide approach* (2015, s. 438). Intervjuene ble transkribert ordrett, anonymisert og klargjort for analyse.

Analysearbeidet startet med en individuell gjennomlesning av intervjuene for å få en oversikt over det innsamlede datamaterialet. Hovedinntrykkene fra intervjuene ble deretter diskutert, og det ble bestemt at neste trinn i analyseprosessen skulle være å kode datamaterialet i henhold til kategoriene i aktivitetssystemet – en konseptdrevne tilnærming (Gibbs, 2018). Vi anvendte det kvalitative analyseprogrammet Nvivo versjon R1,6, og alle relevante tekstutdrag ble kodet i samsvar med aktivitetssystemets kategorier. Denne inndelingen viste seg imidlertid å være lite egnet til å fremstille resultatene direkte, ettersom de ble for omfangsrike og overlappende. Derfor ble det bestemt å videreutvikle og finjustere kodingen. Ut ifra det kategoriserte materialet ble det foretatt en ny gjennomgang hvor vi anvendte en kombinasjon av empirinære koder og koder med utgangspunkt i tidligere forskning og aktivitetsteorien. Analyseprosessen kan derfor karakteriseres som abduktiv (Patton, 2015). Deretter fortsatte vi med diskusjoner og samarbeid for å identifisere felles trekk mellom kodene, slik at vi kunne utvikle overordnede kategorier.

Etter flere forsøk på å utvikle hovedkategorier med utgangspunkt i aktivitetssystemet og tidligere forskning, ble det konkludert med at det ga best oversikt over datamaterialet å anvende en kombinasjon av konseptdrevne og datadrevne hovedkategorier. Vi bruker derfor følgende fire hovedkategorier: a) den individuelle IM-læreren, b) samarbeid i lærerkollegiet, c) skoleledelsens tilrettelegging, d) kontakt med arbeidslivet.

Det har vært viktig for oss å ivareta studiens troverdighet. Derfor har vi lagt vekt på transparens, ved at vi har synliggjort og begrunnet metodiske valg. Vi mener også at det bidrar til validiteten av studien at vi har gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse i forkant av

studien, og at vi har utviklet intervjuguiden basert på resultatene fra undersøkelsen. Dette gir oss mulighet til å se de kvantitative og kvalitative resultatene i sammenheng. Vi har også begrunnet valg av teoretisk rammeverk og vist hvordan dette har preget analysen og tolkningen. Videre har vi arbeidet med å sikre konsistensen, slik at resultatene og konklusjonene samsvarer med empirien. Det teoretiske rammeverket påvirker fortolkningen, men vi har lagt vekt på å presentere sitater slik at det er synlig at fortolkningen er forankret i empirien. Vi har forsøkt å sikre relevansen av studien gjennom metodisk grundighet og ved å forankre studien i et relevant teoretisk rammeverk og tidligere forskning på feltet. På den måten kan studien være *teoretisk generaliserbar* (Eisenhart, 2009), og bidra til kunnskap om utdanningsreformer i yrkesopplæringen.

I forskningsprosessen har vi fulgt SIKT (tidligere Norsk Senter for Forskningsdata – NSD) sine retningslinjer for å ivareta personvern, utforme informasjon til utvalget og sikre respondentene rettigheter. Datahåndteringsplanen for prosjektet, meldeskjema 332350, er godkjent av SIKT. Samtlige deltakere i den kvantitative og kvalitative studien har aktivt samtykket til å delta. I fremstillingen av resultatene fra intervjuundersøkelsen har vi lagt vekt på sikre deltakernes anonymitet. Vi har også lagt vekt på å gjengi sitater som ikke er tatt ut av sammenheng og som vi mener representerer deltakernes meninger. Videre har vi lagt vekt på at synspunktene til samtlige deltakere kommer til syne i resultatkapittelet.

Resultater

Resultatkapittelet er strukturert etter de fire hovedkategoriene som ble utviklet i analysearbeidet. Vi presenterer resultater fra surveyundersøkelsen (Karstensen & Aakernes, 2021) som lå til grunn for den kvalitative intervjuundersøkelsen der hvor dette kan bidra til større forståelse for resultatene.

Den individuelle IM-læreren

Det var stor variasjon blant de 11 IM-lærerne som deltok i gruppeintervjuene når det gjelder hvilken utdanning- og yrkesbakgrunn de hadde, og hvor lenge de hadde jobbet som IM-lærere. Det var kun én som hadde svennebrev (mediografikerfaget), mens de andre hadde utdanning fra universitet eller høgskole innenfor journalistikk, foto, lyd- og TV-produksjon, informasjonsteknologi og programmering. Også blant deltakerne i surveyen hadde de færreste, 10 (12%), fag- eller svennebrev, og dermed ikke egen erfaring fra fag- og yrkesopplæringen.

De fire skolene er ulike når det gjelder hvilke utdanningsprogram som ble tilbudt tidligere, og dette kommer til syne i forskjeller i de individuelle IM-lærernes erfaring som yrkesfaglærere. På skole B hadde de tre lærerne lang erfaring som yrkesfaglærere fra vg2 IKT-servicefag eller fra medieproduksjon/medier og kommunikasjon. R3 fortalte om sin bakgrunn:

Jeg har høgskoleutdanning innenfor IKT. Egentlig er jeg systemutvikler, altså programmerer, men jeg jobbet mest med drifting av systemer. Jeg jobbet innenfor IT fra begynnelsen av 90-tallet til rundt 2007, da jeg begynte som lærer på IKT-servicefag. Der har jeg jobbet fram til jeg begynte som IM-lærer.

R3s bakgrunn står i kontrast til R1 på skole A, som hadde gått rett fra studier til å bli IM-lærer. «Jeg er egentlig helt nyutdannet. Jeg har en bachelor innen informasjonsteknologi og er helt fersk ute i yrkeslivet.» På skole A hvor de ikke hadde tilbudt verken vg2 IKT-servicefag eller mediefag tidligere, var begge lærerne nytilsatte. Fra både skole C og D deltok det to lærere med tidligere erfaring fra undervisning i mediefagene og en nytilsatt lærer.

I surveyen hadde 5 (6%) krysset av for kategorien *Annet* under pedagogisk grunnutdanning. Gruppeintervjuene synliggjorde at denne kategorien kan romme utdanning som formingslærer eller master fra lektorprogrammet. Lærerne med denne bakgrunnen fortalte at de gjennom interesse for informasjonsteknologi og/eller medieproduksjon hadde fått mulighet til å undervise på IM, både med og uten relevant etterutdanning. R7 sa dette om sin bakgrunn: «Jeg har lektorutdanning i matematikk og har undervist på ungdomsskolen i sju-åtte år. Dette er første året jeg jobber på yrkesfag.» Lærerne vil derfor ha ulike forutsetninger for å tolke læreplanen. Mens enkelte har lang erfaring både fra relevante bransjer og som yrkesfaglærere, var andre nytilsatte som lærere, samtidig som de ikke hadde arbeidserfaring fra IT- eller mediebransjen.

Intervjuene viste at lærernes yrkesbakgrunn og tidligere undervisningserfaring preget deres tolkning av læreplanen. Et eksempel på dette er at faget teknologiforståelse i følge R7 hadde blitt lagt opp som et rent IT-fag på skole C fordi lærere med IT-bakgrunn hadde hatt ansvaret for undervisningen. R7 sa videre: «Det skal ikke være et rent IT-fag. Men det handler om generell forståelse av teknologi, og det er all mulig teknologi.» Forståelsen av at faget teknologiforståelse skal være både media- og IT-relatert ble delt av lærerne på skole A og D.

Et annet eksempel på hvordan læreres tidligere yrkeserfaring preget deres tolkning av læreplanen er hvordan R4 beskrev utfordringer med å iverksette læreplanen pga. et opplevd mangelfullt samsvar mellom kompetansemål og timer til rådighet.

På mediefag føler jeg at vi nå på seks timer i uken skal gjøre det samme som vi gjorde før på 19 uketimer. De har bakt inn kompetansemål fra medieproduksjon, mediedesign og mediekommunikasjon. De har satt det sammen til et sekstimers fag. Det er nesten ingenting som har forsvunnet.

Imidlertid ga også lærere uttrykk for at de så behov for å endre tidligere praksis, og at egen yrkesbakgrunn kunne gjøre dette utfordrende. R6 skildret det på denne måten:

Jeg føler at utfordringen for oss som har jobbet som MK-lærere før, har nettopp vært det å tenke litt mer fremtidsrettet, med design for digitale flater og apper. At vi ikke går i den fella og går i den tradisjonelle: «Nå skal vi lære om Hollywood-modellen og dramaturgi i langfilm.» Det har veldig lite å gjøre med dramaturgi på Snapchat, for eksempel.

Samarbeid i lærerkollegiet

Gruppeintervjuene synliggjorde at lærerne mente at læreplanen kan tolkes på ulike måter. Utsagnet fra R10 er illustrerende for synspunktet. «Det er ganske åpent for tolkning, mye av det som er i læreplanen for IM.» Intervjuene viste også at det har vært stor variasjon mellom skolene i hvor mye tid som har vært avsatt til felles tolkning av læreplanen og i hvilken grad lærerkollegiet hadde mulighet til å starte forberedelsene før skoleåret startet i august 2020.

På skole D fortalte lærerne at de hadde begynt arbeidet med felles tolkning av læreplanen og forberedelser til oppstarten av vg1 i god tid før skolestart. På denne skolen hadde også tilsettingen av ny lærer skjedd skoleåret før. R 11 reflekterte over hvordan dette hadde bidratt til samarbeid og utvikling av felles forståelse:

Vi hadde god tid til å gå gjennom disse [kompetansemålene]. Vi var heldige som fikk R10 inn før sommerferien, og fikk snakket en del, planlagt og diskutert. Jeg tror det var en viktig del, både for samarbeidet og å bruke så mye tid på å legge gode planer og snakke om begrepene.

På skole A var de to lærerne nytilsatte, og de startet derfor arbeidet med tolkning av læreplanen og forberedelsene til opplæring da de begynte i jobben i august. De sa imidlertid at de hadde hatt gode muligheter til å jobbe med felles tolkning og planlegging underveis i skoleåret. På denne skolen hadde de et tett samarbeid med bransjen om tolkning av læreplanen og opplæringen. Dette kommer vi tilbake til senere i resultatkapittelet. Lærerne la vekt på at dette samarbeidet hadde bidratt til mindre usikkerhet enn de ellers kunne ha opplevd som nytilsatte. Lærerne på skole B derimot, opplevde at de i liten grad hadde arbeidet med felles tolkning av læreplanen. R4 sa:

Jeg føler ikke at vi har tolket noe i fellesskap, egentlig. Vi har jo fortsatt i samme tralten, begge leirene [IT og medieproduksjon]. Vi har undervist det vi kan fra før. Vi har jo ikke hatt tid og mulighet til å sette oss ned og diskutere kompetansemålene.

En konsekvens av at de hadde hatt lite tid til felles tolkning og planlegging, var uenigheten om faget teknologiforståelse var et rent IT-fag eller ikke. Under intervjuet sa lærerne at mangel på tid til felles forberedelse førte til at de planla sin egen undervisning uten å kjenne til hva de andre lærerne gjorde, noe som førte til en oppstykket undervisning for elevene. R4 sa «Vi har ikke klart å sette teamet ennå, vi er liksom i den prosessen fremdeles.»

I surveyundersøkelsen svarte 33% at de var helt eller delvis enig i *at IKT-yrkene og medieyrkene ikke burde hatt felles vg1*. Vi fant imidlertid ingen sammenheng mellom hvordan lærerne svarte på dette spørsmålet og hvilket utdanningsprogram de var tilknyttet før opprettelsen av vg1 IM, eller hvor lenge de hadde jobbet som yrkesfaglærere.

Under intervjuene var det kun én av lærerne som ga tydelig uttrykk for at det ikke burde vært et felles vg1. R3 på skole B sa:

Jeg synes ikke at disse to fagene egentlig, i sin rene form, hører sammen. Jeg synes kanskje at i en medielinje bør ha et innslag av IKT, men være en egen linje. Mer innslag av IKT, slik at man fokuserer på den IKT-delen som er vesentlig for mediefagene. Og så synes jeg at IKT-linjen burde være en IKT-linje med innslag av UX [brukeropplevelse] og den brukervennlighets-tingen, strukturen og tilgjengelighetsgreia, som vi IKT-mennesker trenger. Jeg tenker at det burde være to linjer, ikke én.

På de andre skolene, ga derimot lærerne uttrykk for at det var likheter mellom fagområdene og framtidsrettet å etablere et felles vg1. R9 sa: «Akkurat disse fagområdene synes jeg fungerer veldig bra å smelte sammen, for nå er de jo mer og mer like etter hvert.» R6 beskrev likhetene mellom fagområdene:

En UX-designer, for eksempel. Er det en medieprodusent? Er det en mediedesigner eller IT-utvikler? Det er litt fra begge verdener. Når det gjelder noen av elevene har vi tenkt: *Hva er det de driver med? Er det naturlig at de går videre med medieproduksjon eller IT?* Noen ganger er det ikke så lett å vite, for det er en fot i begge leirer, på en måte.

Resultatene kan dermed tyde på at felles diskusjoner og samarbeid i lærerteamene kan ha betydning for lærernes syn på utdanningsprogrammet. Hvis det har vært lite rom for faglige diskusjoner og samarbeid i et lærerteam, vil lærerne ha dårligere muligheter for å se likhetstrekkene mellom fagområdene.

Også på skole C ga lærerne uttrykk for at det hadde vært for lite samarbeid om å utvikle felles forståelse og planlegging mellom lærere med mediebakgrunn og IT-bakgrunn. På denne skolen var lærerne med IT-bakgrunn nytilsatte, noe som i følge R7 førte til at de opplevde en motsetning mellom å bruke tid på egen undervisningsplanlegging og felles planleggingsarbeid. R6 sa: «Vi har vært litt vel isolert, kanskje? Det har blitt til at IT-lærerne er der, og medielærerne er der, og de driver med hver sine ting. Vi må prøve å få det litt mer sammen.»

I surveyundersøkelsen svarte 71% at de var helt eller delvis enig i at samarbeidet mellom lærere med mediebakgrunn og IKT-bakgrunn har vært faglig utviklende. Under intervjuene, spesielt på skole A og D, fortalte lærerne om hvordan samtaler og diskusjoner mellom lærere med ulik bakgrunn, førte til at de utviklet en dypere forståelse for temaene i læreplanen. Dette kan ses på som eksempler på at motsigelsene mellom individuelle IM-lærere gjennom påvirkning fra samarbeidet i lærerkollegiet, har ført til *ekspansiv læring*, i tråd med Engeström (2001) beskrivelse av fenomenet. I tillegg til at lærerne på disse skolene hadde fått avsatt tid til å utvikle samarbeid om forståelse av læreplanen og undervisningsplanlegging, trakk de også fram at å sitte på samme arbeidsrom, slik at det var enkelt å snakke sammen i det daglige, bidro til samarbeid.

Intervjuet med lærerne på skole B, synliggjorde derimot årsaker til at lærere kan oppleve samarbeidet som krevende. R 3 sa:

Vi tenker ikke på samme måten, medielærere og IKT-lærere. Vi er på hver våre planeter. Så skal vi samarbeide, så får vi heller ikke tid til å samarbeide. Vi får ikke tid til å komme inn i hva det er læreplanen egentlig sier at vi skal, for vi leser det forskjellig, som sagt.

Manglende tid til samarbeid ble gjentatte ganger under intervjuet løftet fram som en viktig årsak til at lærerne opplevde samarbeidet som konfliktfylt. Lærerne uttrykte at de definerte seg som tilhørende to *leirer*, en medie- og en IKT-leir, og de uttalte at de andre satt for mye fast i hvordan opplæringen hadde vært i de «gamle» utdanningstilbudene, og at de ikke hadde tilpasset seg til ny læreplan. Manglende mulighet til samarbeid hadde også sammenheng med at lærerne hadde undervisning på andre programområder enn vg1 IM. Videre, sa lærerne at forhold som at de hadde blitt sittende isolert hjemme en del under korona-pandemien og at de var spredd på ulike arbeidsrom hadde bidratt til at samarbeidet var kommet kort og derfor opplevdes som krevende.

Intervjuene belyste hvilken betydning tid til samarbeid i lærerkollegiet har hatt for iverksettelsen av læreplanen. Det er stor forskjell på hvilke muligheter de fire lærerkollegiene har hatt til samarbeid. Det kom også fram at å bygge fellesskap og team mellom lærere med ulik bakgrunn og forståelse må ses på som en prosess, og at lærerne på skole B og C ønsket å videreutvikle samarbeidet i teamet, og at de så muligheter for hvordan dette kunne gjøres.

Skoleledelsens tilrettelegging

Det var stor variasjon mellom de fire skolene når det gjelder hvor mye lærerne snakket om skoleledelsens tilrettelegging for implementeringsarbeidet. På skole A og D, hvor samarbeidet mellom lærerne fungerte best, la lærerne lite vekt på å beskrive skoleledelsens rolle under intervjuene. Lærerne på skole A fortalte at skoleledelsen hadde lagt til rette slik at de hadde hatt gode muligheter til å jobbe med felles tolkning og planlegging underveis i skoleåret. På skole D ble det løftet fram at skoleledelsen hadde valgt å ansette den nye læreren som skulle inn i teamet før sommerferien, og at dette hadde ført til at vedkommende fikk mulighet til å delta i planleggingsarbeidet som foregikk på slutten av forrige skoleår. Utover disse beskrivelsene ble ikke temaet løftet fram av lærerne i disse intervjuene.

Lærerne på skole C beskrev en skolestruktur som ikke synes å fremme kollagasamarbeid på utdanningsprogrammet. Samarbeidsstrukturen på skolen var bygd opp rundt fagteam i enkeltfag, mens opplæringen på yrkesfaglige utdanningsprogram ofte planlegges på tvers av programfagene. Lærerne sa at de mente det ville være mer hensiktsmessig å endre samarbeidsstrukturen slik at fagteamet besto av lærere fra alle de tre programfagene. De ga også eksempler på at det ga gode resultater når elevene hadde jobbet tverrfaglig mellom programfagene og kombinert elementer fra IT- og mediefag. R8 beskrev det på denne måten:

De beste tingene elevene har produsert, er når de har brukt fra begge fagområdene. Folk som koder og programmerer sine egne spill, at de i tillegg bruker Photoshop til å lage grafikk til spillene sine selv, det er helt supert. Samme med om du skulle programmere, kode og lage nettside, hvis du ikke har noe snev av forståelse for design, fontvalg og farger, så funker det ikke.

Lærerne på skole B mente at skoleledelsen ikke hadde forstått hvor krevende det er å etablere et nytt utdanningsprogram, og at det derfor ikke var blitt avsatt tid til felles arbeid og nødvendig forberedelse. Under intervjuet kom lærerne stadig tilbake til hvordan de opplevde manglende tilrettelegging for samarbeid. R3 beskrev situasjonen slik:

Det startet egentlig ganske skeivt med at man i fjor vår, før dette startet, ikke hadde én time til å samarbeide. Jeg har aldri vært borte i et skoleår hvor man starter høsten uten å ha snakket om hvem som skal gjøre hva.

Skole B hadde lange tradisjoner med opplæring i de tidligere utdanningsprogrammene IKT-servicefag og medieproduksjon, og samtlige lærere som deltok i intervjuet hadde lang undervisningserfaring fra disse utdanningsprogrammene. Dette innebærer at deres tidligere praksis kan beskrives som *internalisert* (Engeström & Miettinen, 2012) og at opprettelsen av det nye utdanningsprogrammet krevde endring av tidligere praksis. Disse lærerne sto dermed overfor helt andre utfordringer enn lærere som aldri hadde undervist i noen av de tidligere utdanningsprogrammene. Resultatene tyder på at når lærerne på skole B hadde fått begrenset tid og mulighet til å utvikle samarbeidet, har dette svekket deres muligheter til å utvikle det nye utdanningsprogrammet.

Arbeidslivsrelevans og kontakt med arbeidslivet

I denne kategorien presenterer vi resultater som belyser lærernes synspunkter på om læreplanen samsvarer med kvalifikasjonskravene i arbeidslivet, og i hvilken grad skolene

samarbeider med arbeidslivet. 35% av deltakerne i surveyundersøkelsen svarte at de er verken enige eller uenige i at læreplanen er i overensstemmelse med kvalifikasjonskravene i arbeidslivet. Vi tolker dette som at lærerne er usikre, og antar at usikkerheten kan ha sammenheng med at flere av yrkene er nyetableringer hvor kvalifikasjonskravene er ukjente. En annen forklaring kan være at noen av lærerne ikke kjenner kvalifikasjonskravene fordi de ikke har relevant yrkeserfaring. Resultatene fra intervjustudien synliggjorde at usikkerheten kan ha sammenheng med at lærere kan være i tvil om elevene vil få læreplass eller ikke. R9, som hadde bakgrunn fra undervisning på medieproduksjon og medier og kommunikasjon, uttrykte bekymring for mulighetene til å etablere et tilstrekkelig antall læreplasser innenfor de tre nye fagbrevområdene som vg2 medieproduksjon leder fram mot.

En bekymring er at fagbrevområdene er mindre spesifikke enn de tidligere *mediegrafiker* og *fotograf*, noe som kan føre til at det er vanskelig for ansatte i en mulig lærebedrift å sørge for at opplæringen er i tråd med læreplanen. En annen bekymring er om det vil være mulig å etablere et stort nok antall læreplasser til samtlige elever som hvert år vil avslutte vg2 medieproduksjon. R8, som har bakgrunn som fotograf og lærer på medier og kommunikasjon, uttrykte bekymring for at «det skal bli sånn som medier og kommunikasjon ble, i hvert fall for dem som går medieproduksjon, at det ender opp med at man ikke får dem ut i lære, at alle tar et tredje år for studiespesialisering». Flere av lærerne uttrykte også at etablering av læreplasser vil kreve en innsats fra lærenes side. R8 sa: «Vi må være *på* bedrifter for at de skal registrere seg som lærebedrifter. Det trengs flere, rett og slett.»

Andre lærere uttrykte bekymring over at bransjens forventninger til elevenes oppnådde kompetanse etter skoleopplæringen kan være for høy. R7 sa:

Det kreves mye av elevene på to år. Det er ganske tett med ting som elevene skal forstå. Det kan hende, nå snakker jeg mest på vegne av IT, at vi kan gå i en felle og tenke: Nå skal elevene kunne like mye som en bachelor på NTNU skal kunne. Når man snakker med bedriftene, kommer de med bestillinger der jeg tenker: Wow! Når jeg ser på planen vi skal gjennomføre neste år tenker jeg: Er ikke det ganske mye? Det er mye konsepter og ting som elevene skal kunne. Det er en modnings-ting også. Det er ikke sånn at vi har det konseptet i to uker, så har de skjønt det.

Disse utsagnene bidrar også til å belyse at samarbeidet mellom skole B, C og D og bedrifter hadde kommet kort på intervjudispunktet og at tolkningen av læreplanen og undervisningsplanleggingen foregikk på den enkelte skole. En av årsakene til et lite utviklet samarbeid med arbeidslivet var manglende tradisjoner for et slikt samarbeid på tidligere medieproduksjon- og medier og kommunikasjons-avdelinger. På skole A hadde de derimot etablert et godt samarbeid med den lokale IT-bransjen, noe som blant annet førte til at lærerne kjente kvalifikasjonsbehovene i bedriftene. Lærerne fortalte at de hadde hatt jevnlig møter med representanter fra næringslivet om tolkning av læreplanen og fokus i opplæringen, og at bedriftene hadde bidratt i skoleopplæringen. Engasjementet fra næringslivet skyldes at bedriftene ønsker å rekruttere lærlinger. R1 sa: «Elevene vet veldig godt hvor de kan få jobb. Det har vært klart fra dag 1.»

Intervjuene synliggjorde at lærernes tidligere erfaringer er med på å prege hvordan de vurderer den nye læreplanen. Videre, peker resultatene på at det blir viktig å etablere samarbeid mellom skoler og bedrifter for å komme fram til felles forståelse for innholdet i læreplanen,

kompetansebehovene i bedriftene, forventninger til elevenes kompetanse og for å sikre tilgangen på gode læreplasser.

Drøfting

Vi har i denne artikkelen presentert resultater som bidrar til å belyse hvilke forhold som har preget den første fasen av yrkesfaglærernes implementering av læreplanen for vg1 informasjonsteknologi og medieproduksjon. I drøftingen vil vi legge hovedvekten på hvordan samspillet mellom enkeltindivider og samarbeidskulturen på avdelingen kan prege lærernes forståelse av læreplanen og implementeringsarbeidet. Vi vil også drøfte aspekter ved skoleledelsens tilrettelegging for samarbeid, samt lærernes synspunkter på muligheter for å legge til rette for en opplæring som er i tråd med arbeidslivets kvalifikasjonskrav.

På samme måte som læreplanene i LK06 (Nordenbo, 2013; Sivesind, 2012; Aarkrog & Bang, 2012) er også læreplanene i LK20 åpne for tolkning. Resultatene synliggjør at tolkningen av læreplanen skjer i et gjensidig samspill mellom enkeltindividers og lærerteams utvikling slik Engeström og Miettinen (2012) og Levin (2004) beskriver. Også denne studien bidrar med resultater som viser hvordan lærernes utdanning og yrkesbakgrunn og tradisjoner i de tidligere utdanningsprogrammene har preget tolkningen av læreplanen. Resultatene er dermed i samsvar med tidligere studier (Dahlback et al., 2015; Olsen & Reegård, 2013; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009, 2011).

Anvendelsen av aktivitetsteorien som et analyseverktøy, bidrar til å synliggjøre at implementeringsarbeidet foregår i en samspillsprosess, noe som innebærer at fellesskapet ikke kun er summen av enkeltindividers opparbeidede forståelse. Samspillet skjer ved at den enkelte lærers individuelle forståelse påvirker diskusjonene og implementeringsarbeidet i lærerkollegiet, samtidig som prosessen i fellesskapet bidrar til endring og utvikling av enkeltindividenes forståelse, slik det beskrives av Engeström og Miettinen (2012). Dette samspillet har hatt ulike vilkår på de fire skolene som deltok i studien, noe som har preget avdelingenes møte med utdanningsreformen. Resultatene tyder på at i lærerteam hvor det har vært lagt til rette for felles tolkning og planlegging, har motsigelsene ført til ekspansiv læring, og at dette har bidratt til å utvikle det nye formålet med aktiviteten. I lærerteam som har fått dårligere forutsetninger, tyder resultatene derimot på at motsigelsene har manifestert seg som konflikter som har hemmet implementeringsarbeidet.

Videre viser studien at lærernes utdannings- og yrkesbakgrunn ikke påvirket om de hadde et positivt syn på det nye utdanningsprogrammet. Dette gjelder også holdninger til samarbeid mellom lærere med ulik yrkesbakgrunn. Resultatene indikerer at samarbeidskulturen på den enkelte avdeling, som Cole (2010) beskriver, har vært vesentlig for lærernes synspunkter og det begynnende implementeringsarbeidet. Intervjuene synliggjorde at mulighet til å bygge fellesskap for samarbeid om læreplanforståelse og undervisningsplanlegging har vært avgjørende for hvordan LK20 har blitt mottatt på ulike skoler.

Et vesentlig aspekt for lærernes samarbeidsmuligheter var hvordan skoleledelsen hadde lagt til rette for tid til arbeid med lokalt læreplanarbeidet, slik Ballangrud (2022) beskriver viktigheten av. Intervjuene med lærere på de fire skolene viser store forskjeller i skolelederes tilrettelegging og hvilken tidsressurs lærerne har hatt til individuelt og kollektivt endringsarbeid, noe også

andre studier viser har betydning for implementeringsarbeidet (Ballet & Kelchtermans, 2008; van den Berg & Sleegers, 1996). Samarbeidet mellom skoleledelse og lærere om det lokale læreplanarbeidet ble lite vektlagt i intervjuene. Vi finner ingen utsagn i intervjuene som forteller noe om hvordan skoleledelsen aktivt har bidratt i det lokale læreplanarbeidet på avdelingene. Intervjuene tyder på at lærerne opplevde skoleledelsen som noen som legger til rette for lærerteamets eget arbeid med læreplanen, og ikke noen som aktive deltakere i dette arbeidet.

Intervjuene bidrar til å belyse at i lærerteam med gode muligheter for diskusjoner og samarbeid kunne enkeltlærere utvikle ny forståelse for innholdet i enkelte programfag og oppleve at det var nødvendig å endre *internalisert praksis* (Engeström & Miettinen, 2012) fra tidligere utdanningsprogram. Hvis lærerkollegiet derimot hadde hatt begrensede muligheter til felles diskusjon og utvikling, tyder studien på at dette hemmet enkeltindividets utvikling. Møtsigelsene i aktivitetssystemet manifesterte seg da som konflikter ved at lærerne ønsket å opprettholde den tidligere innarbeidede praksisen, selv om det skapte utfordringer. Dette kunne føre til vanskeligere forhold for ekspansiv læring og konstruksjon av det nye objektet – formålet med aktiviteten.

Studien viser at de fleste IM-lærerne ser hensikten med det nye utdanningsprogrammet, og resultatene indikerer at de derfor er positivt innstilt til merarbeidet det innebærer å iverksette en skolereform. At lærerne ser hensikten med en utdanningsreform og identifiserer seg med målsetning, er en avgjørende faktor for en vellykket implementering (Day, 2002). Lærerne på skolene som deltok i intervjuundersøkelsen understreket at de ønsket å engasjere seg og bidra i et fellesskap for videreutvikling av utdanningsprogrammet. Dette harmonerer med resultatene fra surveystudien, hvor de fleste svarte at de mener det var riktig å opprette et felles vg1 for informasjonsteknologi og medieproduksjon. Lærerne ga tydelig uttrykk for at implementeringsarbeidet er en prosess, og analysen viser at det var ulikheter i hvor langt lærerkollegiene ved de fire skolene hadde kommet i dette arbeidet. Resultatene synliggjør som Blossing og Ekholm (2008) og Levin (2004), at det er nødvendig å ha et langsiktig perspektiv på reformprosesser i skolen.

Videre viser studien at utvikling av samarbeid med det lokale arbeidslivet i et nytt utdanningsprogram må ses på som en prosess. På skole A, som hadde et nært samarbeid med lokale bedrifter, styrket samarbeidet lærernes mulighet til å tolke læreplanen og planlegge opplæringen i tråd med kvalifikasjonskravene i yrkene. På de andre skolene, som ikke hadde utviklet dette nære samarbeidet, ga lærerne uttrykk for usikkerhet både om tolkningen av læreplanen og elevenes mulighet til å få læreplass. Lærerne ved samtlige skoler ga uttrykk for at samarbeid med arbeidslivet var viktig. Dette samarbeidet måtte imidlertid etableres på de skolene som ikke hadde et etablert nettverk gjennom tidligere utdanningsprogram.

Forfatterbiografi

Steinar Karstensen er førstelektor ved OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU). Han underviser og veileder ved den treårige yrkesfaglærerutdanningen (YFL) og masterutdanningen i yrkespedagogikk (MAYP). Han er også

leder for forskergruppen bærekraft og teknologi i arbeid og læring (BTAL). For tiden forsker han på hvordan digitalisering og raske teknologiske endringer påvirker fag- og yrkesopplæringen, samt betydningen av innovasjon, teknologi og bærekraft "twin transition" (CEDEFOP 2022) for yrkene og utdanningen.

Nina Aakernes er førsteamanuensis ved institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresser er knyttet til et bredt felt, med hovedvekt på hvordan digitalisering og raske teknologiske endringer preger fag- og yrkesopplæring, samt yrkesfaglæreres profesjonskvalifisering og yrkesdidaktiske arbeid, samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv, og utdanningsreformer i yrkesopplæringen. I august 2023 avslutter hun et toårig engasjement som postdoktor i NFR-prosjektet Lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbedrifter i Yrkesfaglærerutdanningen (LUSY), hvor hun har bidratt med å prøve ut tiltak som kan styrke samarbeidet mellom yrkesfaglærerutdanningen og videregående skole.

Forfatterne står oppført i alfabetisk rekkefølge og har bidratt likeverdig i arbeidet med artikkelen.

Referanser

- Ballangrud, B. O. B. (2022). Lokalt læreplanarbeid i LK20 sett i lys av læreplanarbeidet i LK06. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 15–29. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.3>
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2008). Workload and Willingness to Change: disentangling the Experience of Intensification. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 47–67. <https://doi.org/10.1080/00220270701516463>
- Beijaard, D. (1995). Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and teaching, theory and practice*, 1(2), 281–294. <https://doi.org/10.1080/1354060950010209>
- Blossing, U. & Ekholm, M. (2008). A Central School Reform Program in Sweden and the Local Response: Taking the Long-Term View Works. *Urban education*, 43(6), 624–652. <https://doi.org/10.1177/0042085907311828>
- Cole, M. (2010). What's culture got to do with it? Educational research as a necessarily interdisciplinary enterprise. *Educational Researcher*, 39(6), 461–470. <https://doi.org/10.3102/0013189X10380247>
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2015). Yrkesfaglærerens kompetanse i framtidens skole. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 89–108). Fagbokforlaget.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Eisenhart, M. (2009). Generalization from qualitative inquiry. I K. Ercikan & W.-M. Roth (Red.), *Generalizing from educational research. Beyond qualitative and quantitative polarization* (s. 51–66). Routledge.

- Elmore, R. F. (1995). Structural reform and educational practice. *Educational Researcher*, 24(9), 23–26. <https://doi.org/10.2307/1177268>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2012). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamaki (Red.), *Perspectives on activity theory* (s. 19–38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (2012). Introduction. I Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamaki (Red.), *Perspectives on activity theory* (s. 1–16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.002>
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. utg.). Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2001). *Changing Teachers, Changing Times: teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Continuum International Publishing.
- Honig, M. I. (2006). Complexity and policy implementation. Challenges and opportunities for the fields. I M. I. Honig (Red.), *New directions in education policy implementation. Confronting complexity* (s. 1–24). State University of New York Press.
- Karstensen, S. & Aakernes, N. (2021). *Vg1 i utdanningsprogrammet Informasjonsteknologi og medieproduksjon: Rapport fra en spørreundersøkelse om Vg1-lærernes erfaringer med etableringen av utdanningsprogrammet skoleåret 2020/2021*. OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/2831273>
- Kirkerud, G. (2021). Kompetanseutvikling som rekontekstualisering: Skoleledelse i spennet mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 15(2), 1–18. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2750>
- Levin, B. (2004). *Reforming education: from origins to outcomes*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203482193>
- Nordenbo, S. E. (2012). *Kunnskapsløftet som reformprosess*. Aarhus Universitet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsloftet-som-reformprosess/>
- Nordenbo, S. E. (2013). Kunnskapsløftet som reformprosess – en forskningssyntese. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 388–407. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-04>
- Olsen, O. J. & Reegård, K. (2013). Læringsmiljø og gjennomføring i lærer- og elevperspektiv i tre yrkesfaglige opplæringsløp. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen* (s. 17–72) (Rapport). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280431>
- Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N. & Lillejord, S. (2013). Elevenes lærings situasjon etter Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 355–369. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-02>
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform: can we change course before it's too late?* Jossey-Bass.

- Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen*. Universitetet i Oslo ILS. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsloftet-implemtering-av-nye-lareplaner-i-reformen/>
- Spetalen, H. (2022). Kompetansemål i et yrkesopplæringsperspektiv: Om formulering av kompetansemål i en yrkesfaglig læreplan. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 7(1), 84–102. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4770>
- Tashakkori, A., Johnson, R. B. & Teddlie, C. (2020). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (2. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Anbefalinger for det nye yrkesfaglige utdanningsprogrammet Informasjonsteknologi og medieproduksjon. Anbefalinger fra midlertidig arbeidsgruppe nedsatt av Utdanningsdirektoratet*.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 25. mars). *Kva er nytt i informasjonsteknologi og medieproduksjon?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-informasjonsteknologi-og-medieproduksjon/>
- van den Berg, R. & Slegers, P. (1996). The innovative capacity of secondary schools: a qualitative study. *International journal of qualitative studies in education*, 9(2), 201–223. <https://doi.org/10.1080/0951839960090207>
- van den Berg, R., Slegers, P., Geijsel, F. & Vandenberghe, R. (2000). Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. *Studies in educational evaluation*, 26(4), 331–350. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(00\)00022-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(00)00022-5)
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education & Work*, 22(1), 15–33. <https://doi.org/10.1080/13639080802709620>
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2011). Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.557839>
- Aakernes, N., Andresen, S., Bergene, A. C., Dahlback, J., Høst, H., Johannesen, H. S., Skålholt, A., Tønder, A. H. & Vagle, I. (2022). *Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1: Bakgrunn, prosess og implementering på vg1*. <https://hdl.handle.net/11250/2990375>
- Aarkrog, V. & Bang, S. W. (2012). *Resultater af evalueringer af Kunnskapsløftet, en syntese*. Aarhus Universitet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/aarkrog-endelig-rapport-25-11-2012.pdf>